

СМЕНА РАЦИОНАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ

Дольская О.А. (г. Харьков)

Анотації

У статті аналізується становлення освіти, яке автор роздивляється через призму феномена розуму. Різні тлумачення розуму прямо або побічно впливають на систему освіти. Сучасна ситуація в освіті, що орієнтована на вузьку професійність суб'єкта не відповідає духу сьогодення. Вміння збудувати відповідну модель його поведінки спирається на такий тип мислення, як комунікативна раціональність, яка орієнтована на діалогічність сучасної культури.

In the article the formation of education is analysed, considered by the author through the prism of the phenomenon of the reason. Different understanding the reason directly or indirectly influences upon system of the education. The modern situation in education, oriented on narrow professionalism of subject, does not correspond the spirit of time. The skill to build corresponding model of the behaviour rests upon such type of thinking, as communication rationality, which is oriented on dialogical modern culture.

Ключевые слова

СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ, КОММУНИКАТИВНАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ, РАЗУМ И РАССУДОК, СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ, ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Введение

Современные реформы системы образования опираются на выработанные новоевропейской наукой и философией воззрения о разуме, о рациональности как выражении сущности человеческого существования. Эти воззрения складываясь исторически, косвенно влияли на формирование субъекта образования. Какие последствия они несут собой, какие результаты ожидать от господства этих воззрений в теоретическом и практическом опыте отечественной школы образования – вот те вопросы, которые требуют осмысления.

Новизна. Попытаться проанализировать генезис субъекта образования сквозь призму рациональности, что позволит очертить признаки, характерные не только для субъекта прошлых направлений в образовании, но и очертить особенности субъекта в современном поле образования.

Обсуждение проблемы. В античном обществе конкретный человек является мерой вещей, которые присутствуют в его «Я». Такое соотношение удостоверяет ему свою собственную явленность и служит основанием для понимания того, что есть мир, что есть его

«Я». Для познающего человека этого периода, граница между чувственно постигаемым миром и его умопостижением отсутствует. Рациональность вплетена в чувственность, а чувственность в рациональность, образуя некий замкнутый круг, получающий у Хайдеггера наименование «круг непотаенности»: «Восприятие присутствующего основано на ддящемся пребывании в кругу непотаенности. Через это пребывание при присутствующем *есть*, имеет место принадлежность Я к присутствующему» [8, с. 57]. Перемещаясь в пространстве мира, грек сохраняет дистанцию между вещами и собой. Вводя термин «непотанности», Хайдеггер хотел подчеркнуть доступность вещи восприятию древнего грека. Для грека важно присутствие и неприсутствие вещей как гаранта существования самого человека. Если существует та или иная вещь, то, следовательно, существую и «Я». «Человек греческого отношения к сущему и к его непотанности есть *μετρον* (мера) постольку, поскольку принимает свою отмеренность кругом непотаенности, ограниченным его Я, признает тем самым потанность сущего и невозможность самому решать о его присутствии или отсутствии» [8, с. 57]. Если возможно говорить о субъекте образования традиционного общества, то он характеризуется синкретическим мышлением, где сплавлено в одно целое и чувственное, и рациональное. Поэтому античные философы трактовали и душу, и ум не как субъективно-человеческие, а как объективно-космические феномены. И хотя мышление вычленяется из общей совокупности психических явлений, отделяясь от чувственного познания, в целом оно рассматривается как особая познавательная деятельность, не отделимая от чувственного познания.

Но уже элеаты различают два вида знания – достоверное и правдоподобное или вероятностное. Достоверное Парменид связывал с деятельностью ума, а вероятностное – с чувственным восприятием. Детально проблема постижения истины затем исследовалась Платоном, который выделил две сферы знания – чувственное и интеллектуальное. Первая получает разделение между верой и подобием, а вторая – между мышлением и рассудком. Именно деятельность ума, свободная от примеси чувственности, и получает статус мышления. Под рассудком понимают деятельность, при которой пользуются умом, но уже не ради его самого, а для того, чтобы с его помощью понимать чувственные образы или вещи [5].

В средние века «круг потанности» становится более реальным, чем само существующее «Я». Оно оказалось «втянутым» в него с позиций Абсолюта, и утверждение о существовании «Я» как втянутым в орбиту этого круга оказывается даже более реальным, чем само «Я». Разум уже не связан со сферой чувственно-телесного. Он не принадлежит ни времени, ни миру. Разум абсолютно свободен. Н. Кузанский, размышляя над природой разума, выделял три

основных вида человеческих способностей – чувство, разум, рассудок. Рассудок не исчерпывает всей познавательной деятельности человека. Такая деятельность присуща и животным. Главное отличие в том, что рассудок осуществляет свою деятельность во взаимодействии с разумом (*intellectus*). А вот Бруно поставил границы между рассудком, разумом и умом. Рассудок (*ratio*) осмысляет чувственную информацию, разум (*intellectus*) прибегает к упрощению, удаляется от сложности, а ум – дух (*mens*) вносит высшее единство в познавательную деятельность [1, с. 142 – 144].

В Новое время субъект опирается для удовлетворения существования своего «Я» только на самого себя. «Я» вижу некую вещь, об этом свидетельствуют и утверждают мои органы чувств. Но я могу усомниться в этом. Декарт четко противопоставил позицию сомневающегося субъекта, который мыслит и, следовательно, существует. Происходит противопоставление между миром и субъектом, который думает и констатирует свое мышление. Декарт в определении мышления восходит к платонизму. Мышление, по его мнению, – это логический процесс, начало которого он усматривает в интеллектуальной интуиции [3].

Если грек равнялся на сущее, то для человека Нового времени это уже не актуально. Такая ситуация оказывается совершенно новой, она не просто завораживает, она втягивает в пустоту отсутствующего сущего. «Непотаенный круг» начинает медленно исчезать, растворяться в безграничных возможностях «круга *ratio*». Прежнее условие явленности вещей растворяется в пространстве *ratio* эпохи Просвещения. Если в Средневековье человек мог осуществлять свое подтягивание в орбиту круга, благодаря наличию своего сущего и сущего со стороны Абсолюта, то в Новое время он оказался без той точки, к которой устремлен был человек предыдущего времени. Более того, он оказался лишенным того, что мы называем точкой отсчета сущего. У грека целью образования выступало включение жизни индивида в социальные действия. Здесь нет нужды видеть отдельного индивида как некую сложную сущность, он приобщен к сущности мира и восприятию своего «Я» в неразрывной связи с ним: любые профессиональные навыки индивид получал не только через приобретение технических навыков, но и через причастность к богу-покровителю того или иного технического действия. Просвещение стоит на совершенно противоположных позициях. В Новое время, когда окончательно складывается классический тип образования, онтология основывается на отождествлении разумного с естественным: это означает, что любая форма бытия природы или человека признается в качестве обладающей статусом «истинной действительности» лишь при условии предварительной рационализации. Об этом и говорит Гегель: «что разумно, то действительно, и что действительно, то разумно» [2, с. 89]. Стиль мышления эпохи «закладывает» фундамент

для развития современной образовательной системы. Разум пытается сконструировать или преобразовать мир, но уже с преимущественным использованием достижений науки и техники, не вникая в сущность последних.

В обществе науки и техники образование преследует единственную цель: дать профессиональную качественную закваску и вовлечь индивида в общий ход развития общества. О приобщении к сущему нет речи не потому, что это уже не актуально, а потому что сущее окончательно исчезает из понятийного ряда субъекта образования. Субъект образования теперь – общий винтик, деталь, инструмент. Складывается парадоксальная ситуация. С одной стороны лозунги гуманизма, свободы, неповторимости личности, с другой стороны, – свободен от приобщения к сущему, которое стало не просто потаенным, а утерянным. «Я» и мир сущего оказываются разведенными в разные стороны.

В XX в. новоевропейская рациональность с ее жесткой ориентацией на научное знание подвергается критике. Начало этому кладет в начале века Э. Гуссерль, а эстафету от него принимают М. Хоркхаймер, Т. Адорно, М. Хайдеггер, Ю. Хабермас, М. Фуко и др. Рациональность рассматривается с точки зрения инструментального подчинения внешней и внутренней природы, то есть как такая, которая находится на службе у господства.

В новом типе рациональности критикуется методологический солипсизм, разрушается монологизм, однолинейный историзм, разрушаются претензии на универсальные построения в науке, политике, образовании. Устанавливается плюрализм культур. Субъекту становится невозможным отделить себя от своей деятельности. Субъекта в новой ситуации больше нельзя расценивать как чистое, абстрактное «Я», он предстает как «Я» в определенных условиях, в определенном культурном пространстве и к тому же рядом с «Другим», точно таким же, как он сам. Субъект образования оказывается прямо или косвенно приобщенным к «Другому». Так или иначе, но субъект оказывается погруженным в коммуникативную рациональность, которая образует тот неповторимый круг сущего, о котором так тосковал человек эпохи Просвещения.

Среди проблем современной системы образования – проблема субъекта образования в столь стремительно меняющемся мире. Общество фактически смирилось с существованием одномерного человека образования – с нацеленностью на узкую профессиональность, ведущую к узкому миропониманию. Специализация и дифференциация, которые, на первый взгляд, действительно диктуются логикой научного прогресса, на самом деле продвигают мир еще ближе к катастрофе. Постоянная технологическая революция ориентирует субъекта образования на конкретные виды деятельности, которые, к сожалению, достаточно

быстро устаревают, и субъект вынужден как бы «жить на чемоданах», готовый в любой момент искать свое новое призвание и направление, в котором ему придется осваивать новые социально-профессиональные ниши. Становится очевидным, что система образования должна быть пересмотрена таким образом, чтобы человек общества знания мог прямо, зримо, научно увидеть свою взаимосвязь с окружающей природой и социумом.

Возникает вопрос, каким может или должен быть субъект образования в новых социальных и экономических условиях, где получает свое разрешение противоречие между фундаментальным образованием и профессиональным обучением. Если субъект продолжает ориентироваться исключительно на узкую профессиональность, то тем самым он отражает уровень социальной защищенности, который был актуален два – три десятилетия тому назад. Ситуация сегодняшнего дня свидетельствует о том, что действительно социально защищенным может быть только широко образованный человек, способный не просто «подстроиться» под определенные обстоятельства, но и изменить содержание своей деятельности в связи с требованиями рынка. И вот тут субъекта подстерегают самые настоящие подводные течения. Возникает иллюзия, что в создавшихся условиях оказывается более выгодным то образование, которое субъект получает не в классических учебных заведениях образования, а в тех, которые ориентированы на непосредственные виды деятельности, на так называемые «шоколадные» профессии. Их можно получить на кратковременных курсах, в виде подготовки на рабочем месте, в форме ускоренного обучения в коммерческих вузах. Другими словами, субъекту выгоднее руководствоваться исключительно эмпирическим мышлением. Но в то же время субъект сталкивается с ситуацией постоянного переосмысления своих позиций в мире и с определением своих новых ролей, что требует умения приноровиться к правилам уже не большой игры, установленной эпохой модернити, а мелкими играми, установленными постмодернисткой парадигмой. Игра превращается в спектакль, а вовлечение в игру происходит спонтанно, без предупреждения, без определенного рода подстановок, характерных для классического вида игры, где каждый владеет определенным набором не только правил-значений, но и правил действий [4]. Умение выстраивать соответствующие модели поведения становится своеобразной прививкой в быстроменяющемся мире. Это дает основания говорить об умении субъектом интериоризировать физические объекты, благодаря чему он может строить социальные, психические и культурные эквиваленты в форме концептуальных моделей. А это возможно лишь при условии формирования теоретического мышления, которое закладывает и формирует классический вуз. Ведь именно теоретическое мышление и дает

возможность субъекту воспринимать мир с позиций коммуникативного рационального типа мышления, способного структурировать мир в его многообразии, с ориентированием на диалогичность и полилогичность. А это, в свою очередь, дает возможность выработать в субъекте стремление к пополнению своего знания, позволяющее ему занять прочное положение в информационном обществе.

В эпоху модерна культура функционировала как способ осмысления мира. С помощью рациональных процедур вносились элементы порядка в хаос. Сейчас в философии утвердился термин хао́смос, что отражает стремление показать многообразие мира, стиля мышления. Отказ от методологии модерн-рациональности расценивается как уход в небытие. Речь идет о новом понимании рациональности как более гибкой. Такое понимание допускает не один единый кодекс разума, а еще и некоторые альтернативные кодексы. Переход осуществляется во имя сохранения и обновления моральных и гуманистических ценностей с целью внесения упорядочивания и стабильности в те социальные процессы, которые происходят стихийно.

Субъект в деконструктивистской стратегии отказывается от спекуляций и утопических проектов тотального преобразования мира. Он стремится не перестраивать мир, а обживать его с разумно допустимым уровнем субъективного благополучия. Постмодернистская рациональность стремится как-то смягчить, ослабить, либерализировать практику тотального администраторства, развить плюралистический подход к творчеству, несовместимому с диктатом канонов всеадминистрирующей реальности.

Выводы

Субъект образования мыслит исключительно в контексте своей культурной традиции, в терминах интеллектуальных и моральных предположений, характерных для определенного образовательного пространства. Интеллектуальные стандарты людей изменялись в различной исторической и культурной среде. «Как мы мыслим или что мы можем понять – это зависит полностью от общих предпосылок, в которых мы воспитаны; искать рациональность, выходящую за пределы специфической сферы обитания, – значит преследовать нечто неуловимое» [7, с. 81].

На что остается надеяться субъекту образования? Несмотря на то, что Болонский процесс расценивает образование как самоорганизующуюся систему, все же со стороны организаторов этого проекта даются обязательства по сохранению традиционных ценностей образования. В Коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование, подчеркивается необходимость сбережения «академических ценностей и предоставления студентам соответствующих учебных и жизненных условий для успешной реализации учебного процесса» [6, с.128], а

также содержится указание на «укрепление социальных связей и уменьшение неравенства» [6, с. 123]. Так или иначе, но субъект образования оказался перед фактом умения выстоять в столь быстро меняющемся мире, ориентируясь, прежде всего, на коммуникативную рациональность.

Перспективы дальнейших исследований:

- исследование феномена образования в условиях глобализации и Болонского процесса.

Источники

1. Бруно Джордано. О Причине, Начале и Едином [Текст] / Джордано Бруно // Бруно Джордано. Философские диалоги: О Причине, Начале и Едином; О бесконечности, вселенной и мирах. – М.: Алетейя, 2000. – С. 23 – 152. ISBN 5-89321-050-6.

2. Гегель Георг Вильгельм Фридрих. Энциклопедия философских наук. Т. 1. наука логики. – М.: Мысль, 1974. – 452 с.

3. Декарт Р. Правила руководства ума [Текст] / Рене Декарт // Декарт Р. Сочинения в 2 т.: Пер. с лат и фр. – Т.1. / Сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. – М.: Мысль, 1989. – С. 77 – 153. ISBN 5-241-00023-3.

4. Дольская О.А. «Языковые игры» Л.Витгенштейна, современный мир и социальная ответственность [Текст] / О.А. Дольская // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008, №1. – С. 20 – 25.

5. Зинченко В.П. Вступительная статья [Текст] / В.П. Зинченко // Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Макс Вертгеймер; Вступ. ст В.П. Зинченко; Общ. ред О.Ф. Горбов. – М.: Прогресс, 1987. – С. 5 - 26.

6. «Создание общеевропейского пространства высшего образования». Коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование. Берлин 19 сентября 2003 г. // Давыдов Ю.С. Болонский процесс и российские реалии: - М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 136 с.

7. Тулмин, Ст. Человеческое понимание: [Текст] / Ст. Тулмин. – М.: Прогресс, 1984,. – 327 с. – (Для научных библиотек).

8. Хайдеггер М. Время картины мира // Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 41 – 62. ISBN 5-250-01496-8.

Стаття надійшла 05.03.2009 р.